

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y BULLYING EN ADOLESCENTES

Regina da Nazaré Carmona Silva de Almeida Guerreiro

Doutoranda da Universidade de Extremadura UEX (Espanha) em Desenvolvimento e Intervenção Psicológica.

vazguerreiro@hotmail.com

M^{re} Isabel Ruiz Fernández

Universidad de Extremadura

miruizf@gmail.com

<http://dx.doi.org/10.17060/ijodaep.2015.n2.v1.339>

Fecha de Recepción: 12 Octubre 2015

Fecha de Admisión: 15 Noviembre 2015

RESUMO

A presente pesquisa recaiu sobre um subtipo de violência, o *bullying*, durante a adolescência. Interessa explorarmos a análise deste tipo de comportamentos para promovermos medidas de intervenção e prevenção. O modo como este ocorre em contexto escolar e as consequências nocivas para o bem-estar físico e psicológico dos alunos é uma presente preocupação. Procurou-se investigar o impacto e a qualidade da implementação de um programa de aprendizagem socioemocional “*Bullying* na minha escola, NÃO!!!”. Para esse efeito foi utilizada a Escala de Vitimação e Agressão Escolar (Marques da Cunha, 2008) para a avaliação das Aptidões Sociais o Questionário de Aptidões Sociais - SSRS (Pedro, 2005). Os resultados do estudo empírico longitudinal evidenciaram a eficácia da implementação do programa na promoção de todas as competências socioemocionais em estudo – assertividade, empatia, cooperação e autocontrolo. Não se revelou um impacto significativo na redução do comportamento, somente um aumento significativo da sinalização destes comportamentos.

Palavras-Chave: Adolescência, Aprendizagem Socioemocional, *Bullying*.

ABSTRACT

The research focused on a subtype of violence the *bullying*, during adolescence. It mattered to explore the analysis of this type of behaviour to promote interventioning and preventive measures. The way it occurs in schooling context and its damaging consequences for psychological and physical well-being is of outmost interest. The aim was to investigate the impact and the quality of the implementation of a socio emotinal learning program “*Bullying* in my school, NO!!”. For that purpose it was applicated the Victimization Scale and Aggression in School (Marques da Cunha, 2008) and the SSRS - Social Skills Rating System for its evaluation (Pedro, 2005). The longitudinal empir-

ical study outcomes demonstrated the effectiveness of the implementation of the program in the promotion of all socio emotional skills in the study - assertiveness, empathy, cooperation and self-control. It has also shown there was no significant impact on the decrease of the mentioned behaviour, only a meaningful increase on the observation of it.

Keywords: Adolescence, Socio Emotional Learning, Bullying.

INTRODUÇÃO

Ao longo das últimas décadas, a comunidade científica tem sido compelida a aumentar a investigação sobre os comportamentos violentos. Neste âmbito tem aumentado significativamente a investigação sobre um tipo específico de comportamentos violentos denominado por *bullying* que ocorre em diversos contextos, nomeadamente no contexto escolar. Têm sido verificados efeitos negativos no desenvolvimento saudável das crianças e jovens, resultantes destas condutas, nomeadamente no bem-estar psicológico e ajustamento social, ao nível da autoestima, autoconceito, ansiedade, e depressão apresentando-se igualmente como um preditor de suicídio (Pereira, 2001; Amado & Freire, 2002).

Urge a necessidade de aumentar o conhecimento neste domínio e capacitar educadores, instituições educativas e comunidade em geral para uma intervenção atempada e efetiva junto de crianças e jovens. É nesse âmbito que surge este estudo.

ENQUADRAMENTO TEÓRICO

Segundo Sampaio (1997) é na adolescência que, normalmente, os comportamentos de transgressão têm mais saliência e prevalência, uma vez que este é um período de descoberta, de experimentação, de teste aos limites pessoais e de desafio às figuras de autoridade.

Geralmente, a indisciplina é vista como um comportamento escolar disruptivo que abrange todos os comportamentos que se desviam das regras/normas escolares, que afetam tanto os alunos, como o professor. Pode afirmar-se que a disrupção escolar afeta a atividade normal de aula, do ensino, da aprendizagem e da própria escola (Veiga, 1995 ref. Caldeira, 2007).

Os comportamentos disruptivos podem acontecer em contexto de sala de aula, abarcando sobretudo o clima relacional; porém, é no recreio que estes conflitos se tornam notórios, afetando negativamente o clima escolar (Pereira, 2002, Henriques, 2007, Rodrigues, 2007 ref. Amado & Freire, 2009).

O aumento preocupante da violência em contexto escolar, o *bullying*, é um fenómeno que se verifica, atualmente, nas escolas e que tem vindo a preocupar educadores, investigadores, tendo já despertado o interesse da comunicação social.

Mas nem todos os comportamentos agressivos são considerado *bullying*, importa saber definir bem o conceito *bullying* e clarificar bem este comportamento. Este tipo de violência, relativo aos comportamentos de agressão/vitimação entre pares, também traduzidos por agressão e/ou intimidação entre os alunos ou por maus-tratos entre iguais é designado por *bullying*. Olweus (1993a, p.25; 1993b, p.9) considera uma situação de *bullying* quando “um aluno é agredido ou se converte em vítima e está exposto, de uma forma repetitiva e durante algum tempo, a ações negativas efetuadas por um ou mais alunos”. Para Olweus, 1993a, p.25; Olweus, 1993b, p.9) uma ação negativa é quando alguém, de forma intencional, quer causar um dano, ferir ou incomodar outra pessoa. Greene (2000) acrescenta uma visão mais alargada considerando o contexto social de ocorrência e sugere cinco características inerentes ao comportamento de *bullying*: a) o agressor tem intenção de causar mal ou medo à vítima; b) a agressão face à vítima ocorre repetidamente; c) a vítima não provocou o comportamento de *bullying* recorrendo a agressão verbal ou física; d) o *bullying* ocorre no seio de um grupo social; e) o agressor tem mais poder (real ou percebido) do que a vítima.

Em relação às manifestações dos comportamentos de *bullying*, estas podem manifestar-se de três formas distintas: direta e física, direta e verbal e indireta. A primeira grande divisão entre comportamentos diretos e indiretos (Fontaine & Réveillère, 2004; Griffin & Gross, 2004; Rivers & Smith, 1994) parece consensual.

O *Bullying* direto ocorre "face a face", onde há um confronto direto entre o agressor e a vítima. Os alunos envolvidos conhecem a identidade um do outro, este é sem dúvida, considerado como o tipo de *bullying* mais fácil de reconhecer porque, geralmente, existem sinais observáveis de lesão (Committee for Children, 2002). Este tipo de violência, direta e física, inclui comportamentos como bater ou ameaçar fazê-lo, roubar objetos aos colegas, extorquir dinheiro ou ameaçar fazê-lo, forçar comportamentos sexuais ou ameaçar fazê-lo, obrigar ou ameaçar os colegas adotar comportamentos contra a sua vontade (Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1999; Sullivan, 2000). A violência direta e verbal constitui-se através de comentários racistas, discriminatórios, atribuição de alcunhas impróprias e insultos (Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1999; Sullivan, 2000). Em relação ao *bullying* indireto, este ocorre "nas costas do outro", não envolve um confronto direto e, por isso, é mais difícil de identificar porque a vítima pode nem se aperceber da identidade do agressor ou quando ocorreu o comportamento de *bullying*. O *bullying* indireto tem como objetivo principal excluir socialmente ou denegrir a reputação da criança-alvo no seio do grupo de pares (Committee for Children, 2002).

Independentemente de ser um comportamento direto ou indireto, surge ainda uma outra categoria de comportamento referido por alguns autores como sendo psicológica (Erickson, 2001). A violência indireta e psicológica, manifesta-se em comportamentos como a exclusão social e/ou manipulação da vida social da vítima (Smith & Sharp, 1995; Olweus, 1999; Sullivan, 2000).

Os agressores são crianças e/ou jovens que assumem comportamentos hostis para com os colegas, sem que exista motivo aparente para o efeito, tendo uma predisposição para a violência (Boulton & Smith, 1994; Bosworth, Espelage & Simon, 1999). Olweus (1993a; 1993b) decreve os agressores como sendo fisicamente fortes, com tendências agressivas, tanto em relação aos adultos como em relação aos seus pares. Revelam falta de empatia para com as vítimas e reduzidos sentimentos de culpa na sequência dos seus atos. O mesmo autor (1997) define três características predominantes do agressor: grande necessidade de poder; hostilidade e satisfação em provocar ferimentos e sofrimento nos outros; coação das vítimas de forma a obter bens materiais. Olweus reforça ainda a ideia, referindo que os agressores têm conhecimento da forma como tal é percebido pelas suas vítimas e, geralmente, sabem que o seu comportamento vai provocar dor ou desagrado nos outros. Os agressores apresentam uma maior tendência para comportamentos de risco para a saúde, tais como, o excesso de consumo de álcool e drogas (Carvalhosa *et al.*, 2001).

Em relação às vítimas, Olweus (1997) diz-nos que as vítimas típicas são alunos mais ansiosos e inseguros do que os outros. Em tenra idade, quando se sentem atacados, normalmente choram e afastam-se. Tornam-se de alunos com uma baixa auto-estima, com uma visão negativa de si mesmos, frequentemente consideram-se fracassados, estúpidos, envergonhados e/ou pouco atrativos. Olweus (1993b) destaca o facto de que as vítimas possuem um défice nas competências sociais; são pouco assertivas, ansiosas e incapazes de reagir quando estão a ser agredidas; possuem dificuldades na interação com os pares e são muitas vezes excluídas socialmente. Segundo o mesmo autor, as vítimas, são ainda caracterizadas por falta de autoconfiança e pelo medo.

Durante os anos 90, houve um aumento na prevenção e promoção de competências sociais e emocionais (Pittman, Irby, Tolman, Yohalem, & Ferber, 2001). Segundo Greenberg *et al* (2003) o termo social and emotional learning (SEL), ou seja, aprendizagem socioemocional, foi criado em 1994 por um grupo de investigadores, fundadores da CASEL – Collaborative and Academic, Social and Emotional Learning. O campo das SEL tem agregado um conjunto de estudos (Durlak *et al.*, 2011; Humphrey, Kalamouka, Wigelsworth, Lendrum, Lennie, *et al.*, 2010; Merrell, Juskelis, Tran,

& Buchanan, 2008), cuyos resultados têm sido classificados como empiricamente válidos (CASEL, 2012; Rimm-Kaufman & Chiu, 2007), destacando-os como uma das intervenções com mais sucesso na promoção do desenvolvimento positivo dos alunos (CASEL, 2012).

No âmbito da aprendizagem socioemocional, vários são os programas de educação socioemocional disponíveis para os alunos de diferentes níveis de ensino. Segundo a CASEL (Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning, 2003), os Programas SEL promovem o desenvolvimento em autoconhecimento, autogestão, consciência social, relações interpessoais e tomada de decisão responsável.

A presente investigação surgiu tendo em conta a pouca oferta de programas de aprendizagem de competências sociais e emocionais como prevenção dos comportamentos de *Bullying* no contexto português, com base em programas similares pelas CASEL.

MÉTODO

Objetivos da investigação

Com a realização do presente estudo pretende-se alcançar os seguintes objetivos gerais: 1) conceber e implementar um programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais como prevenção dos comportamentos de *Bullying*, no contexto português, com base em programas similares orientados pela CASEL nos Estados Unidos da América e fundamentado pelas teorias da inteligência emocional; 2) analisar quais as competências promovidas pelo programa que melhoram significativamente com a sua implementação; 3) estudar o impacto do programa no ajustamento social, avaliado a comportamental e social; 4) compreender qual o papel do sexo na relação entre o programa e o ajustamento social e comportamental; 5) avaliar a eficácia a curto prazo da implementação do programa de aprendizagem de competências sociais e emocionais.

Amostra

A amostra foi constituída por 132 sujeitos, de ambos os géneros que frequentavam o 7º e 8º ano do 3ºciclo de escolaridade. Em termos de distribuição por género, a amostra era relativamente equilibrada pois 56,8% ($n = 75$) era do género masculino, enquanto o género feminino se encontrava representado pelos restantes 43,2% ($n = 57$). A média de idades dos alunos é de 13,3 anos ($d.p. = 1,0$ anos), variando entre um mínimo de 12 e um máximo de 17 anos. A maioria tinha 13 anos (40,2%).

Instrumentos

Neste estudo, para além do programa de promoção de competências socioemocionais “*Bullying na minha escola, Não!!!*”, foram utilizados mais dois instrumentos de medida: a Escala de Vitimação e Agressão Escolar (EVAE) (Cunha & Colaboradores, 2008) e o Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais (SSRS – versão para alunos) (adaptado à população portuguesa por Pedro, 2005).

Procedimento

O programa “*Bullying na minha escola, Não!!!*” foi aplicado ao contexto educativo português, numa escola TEIP, no distrito de Setúbal, cuja população escolar apresenta problemas de indisciplina e de insucesso escolar. Depois de concebido, solicitou-se a autorização à direção do Agrupamento onde se pretendia desenvolver o estudo. Posteriormente, foram enviados aos Encarregados de Educação, os consentimentos informados, com o intuito de se obter uma autorização para a participação dos seus educandos no presente estudo.

O pré-teste foi realizado com a aplicação do protocolo de avaliação. Relativamente à ordem de aplicação dos instrumentos, primeiramente foi aplicada a *Escala de Vitimação e Agressão Escolar*

(EVAE), e seguidamente o Questionário de Avaliação de Aptidões Sociais (SSRS – versão para alunos). Seguiu-se a aplicação do Programa “*Bullying na minha escola, NÃO!!!!*”, composto por 20 sessões de atividades de 45m. Os domínios trabalhados organizaram-se da seguinte forma: Sessões 1 a 5: Autoconhecimento – Expressão emocional, conhecer os sentimentos e expressar os sentimentos adequados, compreender os próprios sentimentos e o dos outros, dar e receber elogios; Sessões 6 a 8: Autogestão - Competências de autocontrolo; gestão das emoções em diferentes situações, nomeadamente na gestão de stress e de conflito; Sessões 9 a 13: Consciência social - Comunicação verbal e não verbal, expressões corporais e faciais, contacto ocular e postura. Reconhecer o papel de suporte da família, da escola e da comunidade; Sessões 14 a 17: Relações interpessoais -: comunicar e escutar ativamente, cooperar, treino da assertividade, saber lidar com a intimidação, lidar com injustiças, negociar construtivamente as situações de conflito, saber ouvir, empatia, resolver problemas, procurar e oferecer ajuda quando necessário; Sessões 18 a 20: Tomada de decisão responsável - avaliar se as soluções tomadas foram positivas de acordo com os padrões éticos, a segurança, as normas sociais e o bem-estar pessoal e dos envolvidos.

O pós-teste foi realizado, com a aplicação do protocolo de avaliação dos mesmos instrumentos e seguindo a mesma ordem. Após a recolha, procedeu-se, então, à introdução dos dados recolhidos numa base de dados Excel e, posteriormente, trabalhados no programa SPSS (*Statistical Package for the Social Sciences*) versão 22.0 para Windows.

A presente investigação assume-se como um estudo longitudinal usando um desenho de corte - sequencial. O projeto de pesquisa foi um 1 (intervenção) X 2 (pré vs. pós), que pode ser considerado quase-experimental uma vez que amostra não foi aleatória, e nem todos os efeitos escola foram controlados. Os grupos foram avaliados e re-avaliados sob as mesmas condições. A análise estatística envolveu medidas de estatística descritiva (frequências absolutas e relativas, médias e respectivos desvios-padrão e estatística inferencial. O nível de significância para aceitar ou rejeitar a hipótese nula foi fixado em $(p) \leq 0,05$. No entanto, comentou-se também as diferenças significativas para $(p) \leq 0,10$. Para comparar o impacto da avaliação do programa de prevenção usou-se o teste de Wilcoxon pois as variáveis dependentes não tinham distribuição. Para testar as diferenças entre dois grupos em variáveis dependentes de tipo quantitativo usou-se o teste t de Student para amostras independentes. Para testar as diferenças entre três ou mais grupos em variáveis dependentes de tipo quantitativo usou-se o teste Anova One-Way. Os pressupostos destes testes, nomeadamente o pressuposto de normalidade de distribuição e o pressuposto de homogeneidade de variâncias foram analisados com os testes de Kolmogorov-Smirnov e teste de Levene. Nos casos em que estes pressupostos não se encontravam satisfeitos foram substituídos pelos testes não-paramétricos alternativos, designadamente o teste de Mann-Whitney ou Kruskal-Wallis. Nestes casos, para facilidade de interpretação, apresentou-se nas estatísticas descritivas os valores das médias e não os valores das ordens médias.

Resultados

Os resultados deste estudo evidenciaram a eficácia da implementação do programa na promoção de todas as competências socioemocionais em estudo: *Cooperação*, (pré 1,32 vs pós 1,46), *Assertividade*, (pré 1,34 vs pós 1,51), *Empatia*, (pré 1,39 vs pós 1,58), *Autocontrolo* (pré 1,32 vs pós 1,47), *ASG*, Z(pré 1,34 vs pós 1,50).

COMPETENCIAS SOCIOEMOCIONALES Y BULLYING EN ADOLESCENTES

Tabela 1 – Significância das diferenças: SSRS

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperacao	1,32	0,27	1,46	0,24	-4,998***
Assertividade	1,34	0,27	1,51	0,26	-5,467***
Empatia	1,39	0,26	1,58	0,23	-6,372***
Autocontrole	1,32	0,33	1,47	0,26	-5,268***
ASG	1,34	0,23	1,50	0,20	-6,945***

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Antes da implementação do programa, genericamente, as raparigas obtêm valores mais elevados nas diversas competências em estudo do que os rapazes.

Tabela 2 – Significância das diferenças: SSRS (antes)

	Masculino		Feminino		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperação	1,31	,28	1,33	,26	-,663
Assertividade	1,33	,27	1,36	,28	-,480
Empatia	1,37	,28	1,41	,25	-,724
Autocontrole	1,30	,34	1,34	,31	-,455
ASG	1,33	,24	1,36	,22	,474

Depois da implementação do programa, as diferenças entre rapazes e raparigas não são estatisticamente significativas na promoção das competências socioemocionais em estudo.

Tabela 3 – Significância das diferenças: SSRS (depois)

	Masculino		Feminino		Z
	M	Dp	M	Dp	
Cooperacao	1,47	,20	1,43	,27	-,794
Assertividade	1,51	,27	1,51	,26	-,249
Empatia	1,58	,21	1,57	,25	-,319
Autocontrole	1,51	,22	1,42	,29	-1,391
ASG	1,52	,17	1,48	,23	-,766

Em relação à alteração de comportamentos, nas raparigas, depois da implementação do programa, houve um aumento significativo dos comportamentos de observação (1,28 vs 1,32).

Tabela 4 – Significância das diferenças: EVAE

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Comportamentos de vitimação	1,1	0,16	1,14	0,11	-,152
Comportamentos de agressão	1,08	0,11	1,07	0,09	-,298
Comportamentos de observação	1,28	0,29	1,32	0,24	-2,307*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Em relação à alteração de comportamentos, nos rapazes, depois da implementação do programa, houve um aumento significativo dos comportamentos de observação, (1,34 vs 1,43).

Tabela 5 – Significância das diferenças: EVAE

	Antes		Depois		Z
	M	Dp	M	Dp	
Comportamentos de vitimação	1,20	,23	1,21	,28	-,964
Comportamentos de agressão	1,17	,16	1,16	,23	-1,265
Comportamentos de observação	1,34	,32	1,43	,33	-1,999*

* $p \leq 0,05$ ** $p \leq 0,01$ *** $p \leq 0,001$

Os resultados observados revelam que intervenções SEL, direcionadas para a melhoria de competências em jovens, assumem um papel importante na promoção de todas as competências socioemocionais em estudo. Os dados obtidos sugerem que, com a aquisição destas competências, os alunos melhoram as relações interpessoais. Um dos autores pesquisados, Silva (2004), faz uma relação entre as dificuldades dos adolescentes na escola, em particular, as dificuldades relacionais e comunicacionais com o grupo de pares e com os adultos, com o défice de aptidões sociais, como é o caso da assertividade, do autocontrolo, da cooperação e da empatia.

No que diz respeito às diferenças encontradas entre géneros, em relação à competência da empatia, as raparigas, antes da aplicação do programa mostravam um valor mais alto do que os rapazes o que está de acordo com (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009) que referem que as diferenças químicas entre géneros são evidentes, assistindo-se a uma maior produção de oxitocina nas raparigas do que nos rapazes, que é responsável por uma maior capacidade de fornecer respostas empáticas e sensíveis às necessidades e sofrimento dos outros. Depois da aplicação do programa, verificou-se um desenvolvimento significativo desta competência, no entanto, as diferenças entre géneros não foram significativas.

A análise dos resultados relativos aos diferentes comportamentos permite verificar que, nos rapazes os comportamentos de agressão eram superiores aos das raparigas, de acordo com (Ruiloba, 2006; Seixas, 2009), que justifica este facto com a menor quantidade de serotonina segregada no cérebro dos rapazes tende a torná-los mais impulsivos do que às raparigas.

Deve realçar-se o facto de que apenas existiram alterações significativas nos comportamentos de observação, depois da implementação do programa. Este dado pode remeter para a importância do trabalho das SEL na capacidade de reconhecer e identificar comportamentos de *bullying* em con-

texto escolar permitindo, deste modo, definir um caminho para a sinalização e denuncia destes comportamentos por partes dos jovens que não estão ativamente envolvidos nos comportamentos de agressão-vitimação.

CONCLUSÃO

O principal contributo do presente trabalho para a investigação científica foi o de possibilitar o conhecimento dos resultados da avaliação da eficácia a curto prazo, da qualidade de implementação de um programa sustentado num sólido quadro teórico de referência, às SEL (CASEL, 2003), e cuidadosamente planeado e implementado do ponto de vista metodológico. A compreensão dos fenómenos agressivos implica a análise pormenorizada da interacção entre as dimensões cognitivas e as dimensões afectivas na determinação das condutas sociais. Deste modo, os programas de intervenção/prevenção do fenómeno do Bullying deverão contemplar as suas dimensões cognitivas, afectivas e comportamentais.

Alguns fatores, tais como o comportamento dos alunos ao longo das sessões e o seu relacionamento tiveram uma influência importante, uma vez que produziram efeitos positivos nos níveis de adesão e no envolvimento/compromisso dos alunos.

Uma limitação ligada à implementação do programa, foi o facto de ter sido implementado apenas nos segundo e terceiro períodos letivos, bem como a ausência de estudos de follow-up, 6 meses após a implementação do programa para avaliar a mudança do comportamento *bullying* depois de adquiridas e consolidadas as competências.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Amado, J. & Freire, I. (2002) *Indisciplina e Violência na Escola : Compreender para Prevenir*. Porto, Edições ASA.
- Amado, J. d., & Freire, I. P. (2009). *A(s) Indisciplina(s) na Escola: Compreender para Prevenir*. Coimbra: Almedina.
- Bosworth, K., Espelage, D., & Simon, T. (1999). Factors associated with Bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19 (3), 341-362.
- Boulton, M. & Smith, P. (1994). Bully/victim problems in middle-school children: stability, self-perceived competence, peer perceptions and peer acceptance. *British Journal of Developmental Psychology*, 12, 315-329.
- Caldeira, S. N. (2007). *(Des) Ordem na Escola. Mitos e Realidades*. Coimbra: Quarteto.
- Carvalhosa, S., Lima, L. & Matos, M. (2001) Bullying – A provocação/vitimação entre pares no contexto escolar português. *Análise Psicológica*, 4 (XIX), 523-537.
- Collaborative for Academic, Social, and Emotional Learning (2003). *Safe and sound: An educational leader's guide to evidence-based social and emotional learning (SEL) programs*. Retrieved from CASEL website: <http://casel.org/publications/safe-and-soundan-educational-leaders-guide-to-evidence-based-sel-programs>.
- Committee for Children (2002). *Steps to respect*.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. A., & Schellinger, K. B. (2011). The impact of enhancing students social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions. *Child Development*, 82 (1), 405-432.
- Ericson, N. (2001). *Adressing the problem of juvenile bullying*. Washington: U.S. Department of Justice.
- Fontaine, R. & Réveillère, C. (2004). *Le bullying (ou victimisation) en milieu scolaire: description, retentissements vulnérabilisants et psychopathologiques*. Annales Médico Psychologiques, 162, 588-594.

- Greenberg, M., Weissberg, R., O'Brien, M., Zins, J., Fredericks, L., Resnik, H., & Elias, M. (2003). Enhancing school-based prevention and youth development through coordinated social and emotional learning. *American Psychologist*, 58, 466-474. doi: 10.1037/0003-066X.58.6-7.466
- Greene, M. (2000). *Bullying and harassment in schools*. In R. S. Moser & C. E. Franz (Eds.), *Shocking violence: youth perpetrators and victims – A multidisciplinary perspective* (pp. 72-101). Springfield: Charles C. Thomas.
- Olweus, D. (1993b). *Bullying at school*. What we know and what we can do. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. (1997). *Bully/victim problems in school: facts and intervention*. *European Journal of Psychology of Education*, XII(4), 495-511.
- Olweus, D. (1993a). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Ediciones Morata.
- Olweus, D. (1999). Norway. In P.Smith, Y Morita, J. Junger-Tas, D.Olweus, R.Catalano & P.Slee (Eds.). *The Nature of School Bullying. A cross-national Perspective*. London: Routledge.
- Pereira, A. M.S. (2001). Resiliência, personalidade, stress e estratégias de coping. In J.Tavares (Ed.), *Resiliência e Educação*. São Paulo: Cortez Editora (pp.77-94).
- Pittman, K., Irby, M., Tolman, J., Yohalem, N., & Ferber, T. (2003). Preventing problems, promoting development, encouraging engagement: Competing priorities or inseparable goals? Based upon Pittman, K. & Irby, M. (1996). *Preventing problems or promoting development?* Washington, DC: The Forum for Youth Investment, Impact Strategies, Inc.
- Ruiloba, J.V. (2006). *Introducción a la Psicopatología y la Psiquiatría*. Barcelona: Masson, S.A.
- Sampaio, D. (1997). *A cinza e o tempo*. 4ª Edição. Lisboa. Editorial Caminho.
- Seixas, S.R. (2009). Diferenças de género nos comportamentos de Bullying: contributos da neurobiologia. *Interacções*, 13, 63-97.
- Silva, A. (2004). *Desenvolvimento de competências nos adolescentes*. Lisboa: Climepsi Editores.
- Smith, P. K. & Sharp, S. (Eds.) (1995). *School bullying. Insights and perspectives*. London: Routledge.
- Sullivan, K. (2000). *The anti-bullying handbook*. Oxford University Press: Auckland.

